

Sozialisationsforschung als gemeinsame Perspektive von (Jugend-)Soziologie und Erziehungswissenschaft?

Popp, Ulrike

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Popp, U. (2009). Sozialisationsforschung als gemeinsame Perspektive von (Jugend-)Soziologie und Erziehungswissenschaft? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 4(3), 347-363. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-335008>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Sozialisationsforschung als gemeinsame Perspektive von (Jugend-)Soziologie und Erziehungswissenschaft?

Ulrike Popp



Ulrike Popp

Zusammenfassung

Die problematische Beziehung zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen „Pädagogik“ und „Soziologie“ wird in der jugendsoziologischen Forschung besonders deutlich. Vor allem von Seiten der Soziologie sind Abgrenzungsbestrebungen erkennbar, die sich gegen die normativen Prämissen der Pädagogik richten und ihr damit den Status einer empirischen Wissenschaft absprechen. In diesem Beitrag wird „Sozialisation“ als integrierende Schlüsselkategorie vorgeschlagen, und es werden konkrete Forschungsbeispiele aus jugendsoziologischen und schulpädagogischen Kontexten genannt, mit denen auch die interdisziplinäre Verwobenheit von soziologisch orientierten Erziehungswissenschaftler(inne)n deutlich wird.

Schlagerworte: Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, Sozialisation, „Jugend“ aus Sicht von Soziologie und Erziehungswissenschaft, interdisziplinäres Forschungsbeispiel Ganztagschule

Socialization Research as an Integrated Perspective in Youth Sociology and Education

Abstract

The problematical relationship between education and sociology has become abundantly clear in the field of youth sociology research. Especially sociology, as a scientific discipline, tries to distinguish itself from education because sociology disapproves of the normative assumptions of education and therefore denies education the status of an empirical science. In this paper “socialization” is proposed as an integrative key category. Some concrete examples of educational and youth sociological research are presented that clearly show how the interdisciplinary involvement of sociology-oriented educational researchers.

Keywords: Education, socialization, “youth” from the perspective of sociology and education, all-day school as an example of interdisciplinary research

Die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung hat für Konzeptgenerierung, theoretische Hintergründe und Forschungsstrategien sowohl auf soziologische als auch auf psychologische Erkenntnisse zurückgegriffen. Damit ergibt sich im Umkehrschluss auch der Sachverhalt, dass unterschiedliche Disziplinen (z.B. Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft) den gleichen Gegenstand (Jugend) beforschen und analysieren. Die mit dieser Reziprozität einher-

Problemstellung

gehenden Prämissen und Implikationen können zum einen als fruchtbringend, herausfordernd interpretiert werden, zum anderen sind sie mit Schwierigkeiten verbunden und bergen mit Sicherheit die Gefahr einer problematischen Verkürzung und Simplifizierung.¹ In einem ersten Schritt halte ich es für notwendig, die problematische Beziehung zwischen Pädagogik und Soziologie zum einen, sowie pädagogischer Soziologie und Soziologie der Erziehung zum anderen zu skizzieren. Es sollen Überlegungen angestellt werden, ob mit dem Paradigma der Sozialisation, einer genuin soziologischen Kategorie, deren Wurzeln bis zu den soziologischen Klassikern zurückreichen, ein Ausweg aus diesem Dilemma gefunden werden kann. Das theoretische Konstrukt und Modell von Sozialisation wurde in den 1980er-Jahren vor allem für die empirische Jugendforschung und die erziehungswissenschaftliche Sozialisationsforschung fruchtbar gemacht. In einem weiteren Schritt soll beschrieben werden, unter welchem Blickwinkel und mit welchen Fragestellungen in der Soziologie und der Erziehungswissenschaft „Jugend“ zum Thema gemacht wird. Eine besondere Schlüsselfunktion nehmen in diesem Zusammenhang die Forschungen im Rahmen des „Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung“ und die Forschungs- und Publikationstätigkeiten der Mitglieder aus der Sektion Jugendsoziologie ein. Aus diesem Grund wird in dem Beitrag auch knapp auf die Entwicklung dieser Einrichtungen und vor allem auf die akademische Sozialisation der mit ihnen verbundenen Wissenschaftler/innen eingegangen. Anhand der schulbezogenen Sozialisationsforschung um die Schaffung und Legitimation von Ganztagschulen als „praktischem“ Beispiel soll gezeigt werden, dass soziologische Dimensionen und Anleihen in der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Debatte – in mehr oder weniger elaborierter Form – eine wichtige Rolle spielen. Umgekehrt jedoch konnten relativ wenige Belege für eine soziologische Rezeption und „Fruchtbarkeit“ pädagogischer Fragestellungen und Forschungsansätze gefunden werden, was für ein sehr einseitiges Rezeptionsgeschehen spricht. Diese Behauptung wird im Fazit eher konstatiert als begründet.

1 Pädagogik oder Erziehungswissenschaft?

Fehlende begriffliche Unterscheidung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Pädagogik wird mit Erziehungswissenschaft synonym gesetzt. Sowohl Pädagogik als auch Erziehungswissenschaft stehen für die Theorie und Wissenschaft von der Erziehung und Bildung und die Analyse pädagogischer Felder, selbst wenn Erziehungswissenschaft stärker mit dem Anspruch verbunden ist, als erfahrungsorientierte, empirisch-analytische Disziplin Geltung zu beanspruchen (vgl. *Lenzen* 2001, S. 1105). Sehr oft trifft man auch auf den Sprachgebrauch „Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft“. In dem angeführten Beitrag wird von der Geschichte der Erziehungswissenschaft, erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden oder der kritischen Erziehungswissenschaft geschrieben und gleichzeitig die Struktur der Disziplin mit pädagogischen Fachrichtungen beschrieben (Allgemeine Pädagogik, vergleichende Pädagogik, Schulpädagogik, Sozialpädagogik etc.) (vgl. *ebd.*, S. 1108ff.). In einem Lehrbuch zur

„Geschichte der Pädagogik“ wird im Kontext mit der im 20. Jahrhundert entstandenen „Pädagogik als Wissenschaft“ und der zunehmenden empirischen Ausrichtung auch von „Erziehungswissenschaft“ gesprochen (vgl. *Reble* 2002, S. 349), und dieser Begriffswechsel erfolgte ohne weitere Erklärung.

Auch die Internet-Enzyklopädie Wikipedia nimmt keine terminologische Unterscheidung vor, vielmehr werden Pädagogik oder Erziehungswissenschaft als „Bezeichnungen für die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung auseinandersetzt“ (vgl. *Pädagogik* 2009) definiert. Die normativen Implikationen der Pädagogik, und vor allem die geisteswissenschaftliche Tradition in Verbindung mit hermeneutischen Zugängen des Verstehens von Erziehungswirklichkeit, haben auf Sozialwissenschaftler/innen offenbar eine abschreckende Wirkung. So konstatierte *Ronald Hitzler* während der Frühjahrstagung der Sektion „Jugendsoziologie“ in Ludwigsburg 2008, es gäbe keine Einwände zwischen der Zusammenarbeit von empirischer Erziehungswissenschaft und den spezialisierten Sozialwissenschaften, vorausgesetzt, die Erziehungswissenschaft lasse ihre Pädagogik zu Hause. Die der pädagogischen Forschung immanenten Intentionen in Hinblick auf Praxisorientierung, Präventionsabsichten und Handlungsperspektiven verstärken die Skepsis in den Sozialwissenschaften für eine fruchtbringende Kooperation: Mit der Formulierung pädagogischer Absichten und deklarerter Erziehungsziele sei die Pädagogik normativ; Erziehung wird als „Kunst“ betrachtet. Offenbar scheint aus Sicht der Sozialwissenschaften – der von *Heinrich Roth* eingeleiteten rationalen Wende zum Trotz (vgl. *Jungmann/Huber* 2009) – und auch entgegen der Ablösung von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch eine stärkere Orientierung an den Sozialwissenschaften (vgl. *Lenzen* 2001, S. 1117) – die Pädagogik keine empirische Wissenschaft zu sein, und Zweifel an der Objektivität pädagogischer Erkenntnisse zu bestehen.

Diese disziplinäre Grenzziehung provoziert die Frage nach dem reziproken Verhältnis zwischen Pädagogik und empirischer Erziehungswissenschaft. Es müsste zumindest in Erwägung gezogen werden, dass die feststellbare Brisanz im Verhältnis zwischen Soziologie und Pädagogik der unklaren oder doppeldeutigen begrifflichen Verwendung und den disziplinentypischen Verständnissen geschuldet sein könnte. In der Erziehungswissenschaft selbst, in der institutionellen Zuordnung und im professionellen Selbstverständnis ihrer Vertreter/innen, ist eine eindeutige Zuordnung nicht immer gegeben: Es gibt Fakultäten für Pädagogik und Institute für Erziehungswissenschaft oder entsprechende Umbenennungen (vgl. <http://www.peter-sitzer.de/tag/fakultat-fur-padagogik/>), an denen kindheits- und jugendsoziologische Forschungsvorhaben realisiert und mit Hilfe empirischer Zugänge verfolgt werden. Es gibt Professuren für Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder Bildungsforschung, deren Inhaber/innen in ähnlicher Weise erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und -forschung betreiben (vgl. *Mansel* 2009). Die Bezeichnungen der Fakultäten, Institute und Lehrstühle entspringen oft der Tradition der jeweiligen Universität und entsprechen nicht immer der akademischen Sozialisation und Selbstvergewisserung der Betroffenen. Unter Berücksichtigung der vorgeschlagenen terminologischen Unterscheidung handelt es sich bei der pädagogischen Jugendforschung um erziehungswissenschaftliche Forschung der Jugend. Auch die Sozialisationsfor-

Disziplinäre
Grenzziehung

schung hat sich zu einem Teil der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung entwickelt.

1970er- Jahre:
Etablierung der
Erziehungswissen-
schaft als
erfahrungsbezogene
Wissenschaft

Die Erziehungswissenschaft etablierte sich in den 1970er-Jahren als erfahrungsbezogene Wissenschaft. Im Gegensatz zur Soziologie, die sich nicht zwangsläufig um eine praktische Erkenntnisverwertung ihrer Forschungsergebnisse kümmert, verfährt die Erziehungswissenschaft auf der Ebene der Ergebnisinterpretation und der Schlussfolgerungen anders: Resultate erziehungswissenschaftlicher Forschung – und das gilt auch für die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung – haben ein Anliegen in Hinblick auf Prävention und Intervention, Behebung sozialer Disparitäten, Verbesserung von Bedingungen des Lebens und Aufwachsens. Das bedeutet keineswegs, dass Erziehungswissenschaft „unwissenschaftlich“ ist, denn die Datengewinnung und -auswertung folgt den methodologischen Gütekriterien und Standards des wissenschaftlichen Arbeitens. Auch der Eklektizismusvorwurf an die Adresse der Erziehungswissenschaft ist vielfach der Tatsache geschuldet, dass diese Erkenntnisse der Nachbarwissenschaften mit in ihre Überlegungen und Interpretationen einbezieht, im Sinne einer Verlängerung und Bekräftigung der eigenen Forschungsbefunde.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft auch als konstruierte Differenz angesehen werden muss, und die Antwort der Autorin an *Roland Hitzler* lautet in diesem Zusammenhang: Auch die (empirische) Erziehungswissenschaft und die im folgenden zu skizzierende Soziologie der Erziehung schleppen ihre Pädagogik mit sich herum und lassen diese nicht immer zu Hause.

2 Pädagogische Soziologie oder Soziologie der Erziehung?

Bei der Frage nach dem nicht komplikationsloseren Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie stößt man auf eine allgemein akzeptierte Sprachregelung von Bildungs- und Erziehungssoziologie zum einen, pädagogischer Soziologie zum anderen. Die „Soziologie der Erziehung“ erhebt den Anspruch auf eine wissenschaftlich fundierte Deskription und Analyse von Erziehung und Gesellschaft und auf systematische Theorienbildung. Die Soziologie der Erziehung ist eine „Zweigdisziplin“ der Soziologie, die den pädagogischen Gegenstand mit soziologischen Methoden bearbeitet (vgl. *Brinkmann* 1986, S. 236). „Pädagogische Soziologie“ steht für eine angewandte Wissenschaft, die mit der Umsetzung sozialwissenschaftlicher Theorien in konkretes pädagogisches Handeln und der berufspraktischen Vorbereitung von Lehrkräften und Erzieher/innen befasst ist (vgl. ebd., S. 24). Auch *Böhnisch* erwähnt diese Unterscheidung: Die Bildungs- und Erziehungssoziologie konzentriert sich auf den Vergesellschaftungsaspekt von Bildung und Erziehung in seinen Vermittlungsformen (d.h. durch Familie, Schule, peer groups, Medien, Beruf und andere Sozialisationsfaktoren). Sie befasst sich darüber hinaus mit Entstehung und Wandel von Erziehungszielen, Familienstrukturen, Bildungsinstitutionen, sozialen Normen und Werten. Die Erziehungs- und Bildungssoziologie als Bindestrich-

Soziologie der
Erziehung als
„Zweigdisziplin“ der
Soziologie

Soziologie ist – anders als die pädagogische Soziologie – an die Logik der Disziplin gebunden und begreift Erziehung als gesellschaftliches Konstrukt in einem soziologischen Sinne (vgl. *Böhnisch* 1996, S. 17ff.). Die pädagogische Soziologie ist anwendungsorientierter, versucht, das soziale Erziehungsgeschehen in pädagogischer Absicht mit soziologischen Konzepten zu strukturieren, und wird von dem Anliegen geleitet, den pädagogischen Bezug sozial zu transformieren und soziologisch zu thematisieren (vgl. ebd., S. 21).

Brinkmann problematisiert diese angeblich trennscharfe Abgrenzung pädagogischer und soziologischer Anteile zwischen den Disziplinen und unterstellt dieser Unterscheidung eine proklamatorische, bestenfalls programmatische Absicht. „Die“ Pädagogik sei nicht ausschließlich normativ und geisteswissenschaftlich; andererseits gäbe es nicht „die“ ausschließlich deskriptiv verfahren- de, analytische und prognostizierende Soziologie mit einem an sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden orientierten empirischen, statistischen Umgang mit Daten (vgl. *Brinkmann* 1986, S. 24). Für das Nebeneinander der Disziplinen werden Koordinations- und Kooperationsprobleme, disziplintypische Themenkataloge und Problemdefinitionen, aber auch Abschottungstendenzen vermutet – die Letztgenannten gehen von der Soziologie aus. *Brinkmann* hält die Dichotomie zwischen einer empirisch verfahrenen positiven erfahrungswissenschaftlichen Soziologie auf der einen Seite und einer normativ-spekulativen, phänomenologisch-sinndeutenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik für unfruchtbar und Abgrenzungen festschreibend (vgl. ebd., S. 236). Für die hartnäckig sich haltenden Abwehrstrategien wiederum werden Definitionsmonopole, Sicherung von Reputation und Prestige und die Verfolgung des Interesses an „reiner“ wissenschaftlicher Erkenntnis angegeben (vgl. ebd., S. 25). Die „Schnittmenge“ von Pädagogik und Soziologie ist eine Idee geblieben – so das pessimistische Resümee –, ohne Verankerung oder Ausdifferenzierung in hochschul- bzw. forschungsorganisatorischen Strukturen oder disziplinäre Institutionalisierungen (vgl. ebd., S. 218). Mit der Abgrenzung der Disziplinen voneinander wird die Produktion der artifiziellen Trennung von „reiner“ und „angewandter“ Wissenschaft weiter verstärkt, die Distanzziehungen verschärft und Grenzüberschreitungen unmöglich macht.²

Trennscharfe
Abgrenzung
zwischen den
Disziplinen fraglich

3 „Sozialisation“ – eine „Nahtstelle“ zwischen Erziehungswissenschaft und Soziologie

Das Konzept der Sozialisation, so meine Behauptung, könnte ein „Brückenschlagendes“ Konstrukt sein, das vor allem mit der Zuspitzung auf Jugendforschung die Chance von Grenzüberschreitungen enthält. Dies ergibt sich durch den Sachverhalt, dass pädagogische Soziologie, Erziehungswissenschaft und Soziologie auf sozialisationstheoretische Annahmen und Argumentationsfiguren angewiesen sind. Das Konzept der Sozialisation erhebt nicht den Anspruch, normativen Implikationen folgen zu müssen und basiert auf anderen disziplinären Traditionen als „Erziehung“. *Dieter Geulen* hat die Genese des Sozialisationsbegriffes rekonstruiert (vgl. *Geulen* 2005). Die wissenschaftlichen Aus-

einandersetzungen um Sachverhalte, die wir heute als „Sozialisation“ bezeichnen, begannen in der Soziologie. *Emile Durkheim* (1858-1917) spielte für die Entwicklung des Sozialisationsbegriffes und die Theoriebildung eine bedeutsame Rolle, denn er betonte in seinem 1893 erschienenen Hauptwerk „Über die Teilung der sozialen Arbeit“, Individuen müssten die Zwangsinstanz „Gesellschaft“ verinnerlichen – Gesellschaft und Individuum wären miteinander verbunden und mit dem Wandel der Gesellschaft veränderten sich auch die Bedürfnisse der Individuen (vgl. *Durkheim* 1977, S. 387f.).

„Es ist eine offensichtliche Wahrheit, daß es nichts im sozialen Leben gibt, was nicht im Bewußtsein eines jeden einzelnen ist; nur kommt fast alles, was sich dort vorfindet, von der Gesellschaft“ (vgl. ebd., S. 392).

Komplexer werdende Gesellschaften bilden mit zunehmender Arbeitsteilung auch ein psychisches Leben neuer Art aus. Der Erziehung kommt dabei die Aufgabe zu, das soziale Wesen im Menschen zu schaffen, ihm die gesellschaftlichen Normen ins Bewusstsein einzupflanzen, denn die Gesellschaft kann nur durch die Individuen existieren (vgl. *Geulen* 2005, S. 39f.). Offensichtlich haben sich bereits die soziologischen Klassiker mit der Wechselwirkung von sozialen und personalen Prozessen befasst, die wir heute als Sozialisation bezeichnen. Das Gleiche gilt für die Begründer der deutschen Soziologie an der Schwelle des 19. zum 20. Jahrhunderts: für *Ferdinand Tönnies'* Beschreibung des sozialen Wandels von Gemeinschaft zu Gesellschaft, für *Max Weber* und seine Idealtypen von Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung sowie für die in *Georg Simmels* Werk „Über sociale Differenzierung“ beschriebene Reziprozität, nach der im Zuge gesellschaftlicher Differenzierung die Individualität des Einzelnen wächst (vgl. *Tönnies* 2004; *Weber* 1972; *Simmel* 2001).

Etablierung des
Sozialisations-
begriffs im Verlauf
der 1920er-Jahre

In der (empirischen) Erziehungswissenschaft etablierten sich Sozialisationsbegriff und -forschung im Verlauf der 1970er-Jahre, wobei es namhafte Pädagogen gab, die hier eine Vereinnahmung der Pädagogik durch die Sozialwissenschaften befürchteten. 1980 wurde von *Dieter Geulen* und *Klaus Hurrelmann* im „Handbuch der Sozialisationsforschung“ ein in Phasen und Ebenen gegliedertes begriffliches Verständnis von „Sozialisation“ zur Persönlichkeitsentwicklung, Subjektwerdung und Vergesellschaftung vorgestellt, das von dem Bemühen gekennzeichnet war, zu mehr interdisziplinärer Forschung und Theoriebildung mit den Nachbardisziplinen Soziologie und Psychologie anzuregen (vgl. *Geulen/Hurrelmann* 1980). Verdeutlicht wurde in dieser Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie, dass Sozialisation zum einen eine genuin soziologische Dimension besitzt, denn Vergesellschaftung, Integration und die handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt implizieren einen wesentlichen Teil des begrifflichen Verständnisses. Gleichzeitig führt Sozialisation zu Individuierung, Persönlichkeitsentwicklung und einer aktiven Handlungsfähigkeit des Subjekts, womit ein erziehungswissenschaftlicher Bezug hergestellt ist, aus dem sogar pädagogische Implikationen abgeleitet werden könnten. Von Anfang an wurde dieses Sozialisationsmodell kritisch diskutiert, von den Protagonisten des Begriffes ebenso, wie später von Vertreter/innen des neuen kindheitssoziologischen Paradigmas, der Frauen- und Geschlechterforschung und der Biographieforschung.

In den Ende der 1970er-Jahre begonnenen Debatten um eine interdisziplinäre Forschung von Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie übernahm der Sozialisationsbegriff eine Schlüsselfunktion. Eine aussagekräftige Sozialisationstheorie sollte gesellschaftliche Einflüsse und Prozesse der Vergesellschaftung ebenso erklären können wie die Entwicklung der Persönlichkeit – der soziologische Part dieser Verbundidee liegt auf der Hand. Gleichzeitig, so meine These, galt es, der sich etablierenden erziehungswissenschaftlichen Forschung einen Status in der scientific community zu sichern. Das Konzept der Sozialisation erwies sich dafür, trotz immer wieder geäußelter Eklektizismusvorwürfe, als besonders anschlussfähig (vgl. Popp 2002). Im Zuge konkreter sozialisationstheoretisch akzentuierter Forschungsvorhaben (z.B. Jugend und Identität, Jugend und politische Sozialisation oder auch Jugend und Gewalt) wurde der erziehungswissenschaftliche „Part“, der neben soziologischen Analysen in durchaus praxisnahen pädagogischen Handlungsempfehlungen oder Präventionsbemühungen bestand, ebenfalls deutlich. Mit der ausdrücklichen Berücksichtigung der Soziologie in Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung jedoch konnte legitimiert werden, dass die empirische Erziehungswissenschaft – anders als die hermeneutisch verfahrenende geisteswissenschaftliche Pädagogik – weniger normativen und ideellen, als vorrangig wissenschaftlichen Leitideen folgt.

Sozialisation als
interdisziplinärer
Schlüsselbegriff

4 Der soziologische und erziehungswissenschaftliche „Blick“ auf Jugend

Die Wissenschaftsdisziplinen Soziologie und Erziehungswissenschaft haben sich – institutionell betrachtet – in der Tat sehr unterschiedlich voneinander entwickelt. Abgrenzungsstrategien bzw. Rezeptionssperren, vor allem von Seiten der Soziologie, wären hier durchaus zu konstatieren, wenn man sich beispielsweise überlegt, welche geringe Rolle das kindheitssoziologische Paradigma spielt. Die neuere kindheitssoziologische Forschung spielt sich disziplinär betrachtet in der Erziehungswissenschaft ab. In der Tat fehlt eine Rezeption und Integration erziehungswissenschaftlicher Befunde innerhalb der Allgemeinen und Speziellen Soziologie. Bestreiten möchte ich jedoch die Behauptung einer Grenzziehung von erziehungswissenschaftlicher und jugendsoziologischer Forschung und dazu eine Gegenthese formulieren: Unter dem Paradigma „Sozialisation“ sind Soziologie und Erziehungswissenschaft miteinander verwoben, und es gibt Beispiele für gelungene Kooperationen und Weiterentwicklungen zwischen soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungen um Jugend. Hier muss jedoch einschränkend festgehalten werden, dass die Initiativen der Verschränkung von Soziologie und Erziehungswissenschaft von Seiten der Erziehungswissenschaft forciert wurden und werden. Soziologie und Erziehungswissenschaft sind zum Teil auch über den Habitus und die akademische Sozialisation ihrer/seiner Vertreter/innen miteinander verwoben. Diese „Doppelorientierung“ von Jugendforschung betreibenden Wissenschaftler/innen kommt besonders gut in den Mitgliederlisten des „Zentrums für Kindheits- und Jugend-

forschung“ (ZfKJ), zweifelsohne eine Initiative der Bielefelder Pädagogik, und der Sektion „Jugendsoziologie“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) zum Ausdruck. Pointiert formuliert: Ein nicht unerheblicher Anteil der gegenwärtigen Jugendforscher/innen und Sozialisationstheoretiker/innen im deutschsprachigen Raum sind Sozialwissenschaftler/innen, die an erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Fakultäten, Hochschulen, Fachbereichen oder Instituten tätig sind und damit institutionell nicht unbedingt der Soziologie angehören. Eine Ausnahme bilden Lehrstühle an soziologischen universitären Einrichtungen, die explizit der Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung zuzuordnen sind, wie z.B. die von *Matthias Grundmann* oder die Professur für Soziologie/Frauenforschung, die mit *Karin Flaake* besetzt war.³ Auch die vom Juventa-Verlag verlegte Reihe „Jugendforschung“ wurde durch die Arbeiten der Bielefelder Jugendforscher/innen initiiert (vgl. *Mansel* 2009).

4.1 Jugend als Thema und aus der Sicht soziologischer Klassiker

Der Blick auf
soziologische
Klassiker

Klassiker wie *Talcott Parsons*, *Shmuel N. Eisenstadt*, *Karl Mannheim* und *Helmut Schelsky* thematisierten Jugend aus einer soziologischen Perspektive, auf die neuere jugendsoziologische Forschungen aufgebaut haben. Was ist das Besondere am soziologischen Blick auf Jugend? Wird zugunsten einer distanziert-analytischen Beschreibung sozialer Tatbestände auf erziehungsrelevante Fragen oder anwendungsbezogene Klärungen verzichtet?

Sh. N. Eisenstadt

Eisenstadt wollte erklären, wie Integration in der modernen Gesellschaft erfolgt und entwickelte eine Theorie der Altersgruppen und Altersunterschiede. Auf dem Weg zur Sozialisierung würden auf der Grundlage allgemeiner Prädispositionen spezifische Rollen erlernt. Beziehungen zwischen verschiedenen Altersgruppen und Generationen wären notwendigerweise asymmetrisch (vgl. *Eisenstadt* 1966, S. 18ff.). Von daher fragte er auch nach den gesellschaftlichen Bedingungen und Voraussetzungen zur Entstehung jugendlicher Altersgleicher in modernen, universalistischen Gesellschaften. Es bedürfe des sozialen Wandels und der Modernisierung von Gesellschaften, damit Gruppen jugendlicher Altersgleicher zu einem bedeutsamen Ort der Sozialisation werden könnten. (vgl. ebd., S. 161ff.). *Eisenstadt* benannte und betonte in diesem Zusammenhang auch die bedeutsame Rolle der modernen Erziehungssysteme (Schulsystem, Jugendpflege).

T. Parsons

Parsons schrieb in seinem Aufsatz über Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft zunächst erst einmal dezidiert über Werte, Normen und Sozialstruktur der amerikanischen Gesellschaft und betonte Prozesse der sozialen Differenzierung, des sozialen Wandels und die Bedeutung des Leistungsprinzips. Diese Wertvorstellungen hätten Orientierungsprobleme zur Folge und seien mit Schwierigkeiten der persönlichen Anpassung des Individuums an soziale Strukturen verbunden (vgl. *Parsons* 1968, S. 205). Der spezifische Blick auf Jugend konzentrierte sich bei *Parsons* auf die Frage nach der „Stellung“ der Jugend in besagter Gesellschaft, wobei *Parsons* durchaus auch die Bedeutung der Jugendkultur sah und das Dilemma von peer groups zwischen Symmetrie/Unabhängigkeitsbestrebungen gegenüber den Erwachsenennormen zum einen und

Konformitätszwängen und Binnenorientierung zum anderen erkannte (vgl. ebd., S. 216ff.).

Schelsky befasste sich mit Fragen des Hineinwachsens der Jugend in die Gesellschaft und vor allem mit dem Generationenverhältnis. Jugend sei kein soziales Gebilde, jedoch eine Verhaltensform, die – in allen Zuständen sozial mitbestimmt – eine soziologische Schicht besitze (vgl. *Schelsky* 1957, S. 13). *Schelsky* beschrieb das Dilemma der Jugend zwischen eigenständiger Lebensphase zum einen und Übergangsphase zum anderen (vgl. ebd., S. 18f.). Eine empirische Frage, die ihn sehr beschäftigte, lautete, welche sozialen Kräfte und Umstände auf den Übergang von der Rolle des Kindes zur Rolle des Erwachsenen einwirkten und das Verhalten der Jugendlichen in unserer Gesellschaft bestimmten (vgl. ebd., S. 21). *Schelsky* suchte damit eine Antwort auf die Frage, was Jugend für die Gesellschaft bedeutet und umgekehrt. Interessant an *Schelskys* Ausführungen ist die Unterscheidung zwischen gesamtgesellschaftlichem und jugendsoziologischem Aspekt. Er folgerte, die gesamtgesellschaftliche Betrachtungsweise der Jugend führe fast unausweichlich zu einer Soziologie der Erziehung oder zu einer soziologischen Erziehungslehre. Die jugendsoziologische Betrachtung hingegen untersuche empirisch und deskriptiv die Einwirkungen des sozialen Systems auf die Jugend. Letztendlich sprach *Schelsky* von dem Verhältnis zweier soziologischer Teildisziplinen – die eine eher verhaltensanalytisch und die andere institutionsanalytisch – und grenzte diese explizit von einer Pädagogik der Jugend ab (vgl. ebd., S. 26ff.).

H. Schelsky

Karl Mannheim thematisierte Jugend unter Aspekten sozialen Wandels. Die Kulturschöpfung würde durch neue Kulturträger erfolgen, die einen veränderten Zugang zum akkumulierten Kulturgut hätten und Innovationen in Gang setzen könnten (vgl. *Mannheim* 1970, S. 530). *Mannheim* thematisierte Jugend auch unter Aspekten des Generationenzusammenhangs, der Lagerung einer Generation zurechenbarer Individuen im sozialen Raum und der Generationseinheit (vgl. ebd., S. 526f., 541ff.). Als eine sozialisationstheoretisch bedeutsame auf Persönlichkeitsentwicklung zielende Kategorie kann das Phänomen der „Erlebnis-schichtung“ Geltung beanspruchen. *Mannheim* hielt die in der Jugendzeit gesammelten Erfahrungen, die „Jugenderlebnisse“ für prädominant und besonders bestimmend für die weitere Gestaltung der Bewusstseinsgehalte (vgl. ebd., S. 536f.). In einer anderen Arbeit befasste er sich mit dem Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft, jedoch unter soziologischen Fragestellungen. Die von *G. H. Mead* entwickelte Theorie der Persönlichkeit beschrieb er sowohl als Herzstück der Sozialisationstheorie als auch von der Soziologie der Erziehung, und er erachtete die Soziologie zur Klärung des Erziehungsgeschehens als notwendig. *Mannheim* distanzierte sich in diesem Kontext auch von einer rein deskriptiven Sichtweise: „Unsere Untersuchung der sozialen Fundamente der Erziehung darf nicht rein akademisch bleiben, indem wir Fakten um ihrer selbst willen anhäufen“ (*Mannheim/Stewart* 1973, S. 12).

K. Mannheim

Die präsentierten soziologischen Klassiker beschrieben soziale Charakteristiken der Lebensphase Jugend, die auch gegenwärtig Theoriebildung und Forschung beschäftigen: Die Bedeutung der peer groups, das Generationenverhältnis und die Notwendigkeit, Soziologie nicht ohne Erziehung zu denken, sind nach wie vor „große“ Themen der Jugendsoziologie. Offenbar blieben die so-

ziologischen Betrachtungen von *Schelsky* und *Mannheim* nicht nur auf eine analytische Ebene beschränkt, sondern berücksichtigten pädagogische Überlegungen, normative Aspekte und die Frage nach praktischen Handlungskonsequenzen.

4.2 Jugend in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung

Es gab auch eine soziologische Sozialisationsforschung, die vorrangig zwischen den 1960er- und 1980er-Jahren Themen wie „schichtspezifische“ Sozialisation (vgl. *Scheuch/Daheim* 1970; *Kohn* 1981), Sozialstruktur und soziale Milieubildung (vgl. *Hradil* 1989), berufliche Sozialisation (vgl. *Hoff* 1990), Sozialisation und soziale Ungleichheit (vgl. *Bolte* 1988), Sozialisation in der Familie (vgl. *Bertram* 1995) etc. in den Blick nahm. Dieser Sozialisationsforschung fehlte jedoch ein jugendsoziologischer Bezug. In der Erziehungswissenschaft dagegen wurde das Paradigma der Sozialisation theoretisch weiterentwickelt, als Modell für Forschungsvorhaben genutzt und zu einem wichtigen Fundament der Jugendforschung. Diese Entwicklung soll beispielhaft und in Ausschnitten skizziert werden.

Entwicklung des
Sozialisations-
konzeptes

Dem in Ebenen und Phasen gegliederten Modell von Sozialisation (vgl. Kap. 3) folgte Sozialisation als produktive Realitätsverarbeitung (vgl. *Hurrelmann* 1983) sowie die Idee von Sozialisation als Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Bilder, Selbst- und Fremdwahrnehmungen (vgl. *Mansel* 1999). Die beiden letztgenannten Konzepte von Sozialisation wurden maßgeblich anhand jugendsoziologischer Befunde präzisiert. Das Desintegrationstheorem (vgl. *Heitmeyer* 1995) basiert auf Annahmen des produktivrealitätsverarbeitenden Subjekts, der Individualisierungsthese und Modellen der Lagerung sozialer Milieus. Es handelt sich hier um eine Erklärungsfolie zur Erschließung der Hintergründe von problematischen Sozialisationsprozessen im Jugendalter zwischen nationalistischen Orientierungen und prekären Lebenslagen. Auch das von *Jürgen Zinnecker* in die Diskussion gebrachte Konzept der Selbstsozialisation (vgl. 1996, 2000) wurde maßgeblich in der Kindheits- und Jugendforschung verwendet, vor allem in Forschungsvorhaben zu peer-group-Sozialisation und Alltagskonstruktionen. In diesem Kontext erfuhr das Ebenen- und Phasenmodell der Sozialisation eine massive Kritik und Zurückweisung als „funktionalistisch“ und an Produkten von Entwicklungsverläufen orientiert.⁴ *Matthias Grundmann* behauptete 2004 einen gemeinsamen thematischen Kern von Sozialisationstheorie und Jugendforschung: Die Notwendigkeit der Integration in bestehende gesellschaftliche Strukturen, die kulturelle Vermittlung von Leitbildern sowie die Thematisierung des Generationenverhältnisses stellen für die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Jugend wichtige Zugänge dar. Gleichzeitig bieten Sozialisationstheorien der Jugendforschung Erklärungshintergründe für Persönlichkeitsentwicklung und Subjektwerdung, für die gesellschaftliche Organisation sozialer Beziehungen und für Kulturen des Zusammenlebens unter Altersgleichen. Die Verknüpfung von Aspekten jugendlicher Persönlichkeitsfindung mit spezifischen Gesellungsformen und Lebensstilen He-

ranwachsender stellt eine besondere Herausforderung für Sozialisationstheorien dar (vgl. ebd., S. 18ff.).

Mit der Etablierung der Sozialisationsforschung wurde die „Lebensphase Jugend“ schnell zu einem bedeutsamen empirischen Forschungsgebiet. Vor 25 Jahren fanden sich Wissenschaftler/innen der Universität Bielefeld mit einem Interesse an der Jugendforschung zusammen und versuchten, diese zu profilieren und zu etablieren. An der Universität Bielefeld ging das „Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung“ 1990 aus dem Forschungsschwerpunkt „Jugendforschung“ der Fakultät für Pädagogik hervor, erhielt regen Zulauf von Wissenschaftler/innen aus Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie und entwickelte sich zu einem interdisziplinären Diskussions- und Forschungszusammenhang. 1986 etablierte sich der Sonderforschungsbereich „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“.⁵ In vielen Teilprojekten aus Soziologie, Psychologie, Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften spielten sozialisationstheoretisch relevante Konzepte eine bedeutsame Rolle, wie z.B. die Entwicklungsaufgaben und Statuspassagen im Jugendalter, die Konsequenzen ausbleibender Anerkennung, Ansätze zur sozialen Ungleichheit und abweichendem Verhalten, Annahmen über psychosoziale und emotionale Befindlichkeitsstörungen, Sozialisation und Risikoverhalten im Jugendalter, Stressmanagement, Formen der Belastungsregulation und Copingstrategien, die jugendsoziologische Bedeutung von peer groups und Netzwerken etc. – die Auflistung ließe sich fortsetzen. In allen Teilprojekten des Sonderforschungsbereiches zeigte sich, dass sozialisationstheoretisch akzentuierte Forschungen fast immer mit pädagogischen, normativen Perspektiven (z.B. bei Projekten zur politischen Bildung, Studien zu Rechtsextremismus und Nationalismus im Jugendalter) oder mit Präventionsmöglichkeiten verknüpft wurden (z.B. bei den Forschungen zu Gewalt in Familie und Schule, Armut, Gesundheit im Kindes- und Jugendalter). Unter der Prämisse, nach der Forschung sowohl ein Erkenntnis- als auch ein Verwertungsinteresse besitzt, konzentrierte sich die „Verwertung“ der Befunde dieser interdisziplinären Jugendforschung auch auf die „Verbesserung“ pädagogischer Praxis in und außerhalb von Institutionen. 1996 erfolgte an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld die Gründung des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Aber auch andere Beispiele für erziehungswissenschaftlich orientierte, sozialisationstheoretisch fundierte Jugendforschungen lassen sich nennen, wie etwa die Ausführungen über „Jugend als Bildungsmoratorium“ (vgl. Zinnecker 1991). Die vielen Forschungsvorhaben und daraus erwachsenen Publikationen belegen eindrucksvoll, dass jugendsoziologische Ansätze unter einer sozialisationstheoretischen Perspektive für pädagogische Anliegen genutzt wurden (vgl. Mansel/Hurrelmann 2003).

Entwicklung der
Sozialisations-
forschung

5 Schulbezogene Sozialisationsforschung zwischen Soziologie und Pädagogik?

Auch in der schulbezogenen Sozialisationsforschung wurden soziologische Theorien rezipiert, reformuliert und zur Erklärung und Begründung entspre-

chender Forschungsvorhaben herangezogen. Die gegenwärtige Diskussion, Theoriebildung und Forschung zu Ganztagsschulen und schulischer Tagesbetreuung greifen auf Befunde jugend- und familiensoziologischer Forschung zurück. Besonders gut lässt sich das an den Begründungen für den Ausbau der Ganztagsschule und den Argumenten für die gebundene Ganztagsschule erkennen. Die folgende Tabelle stellt genuin (schul)pädagogische und soziologische Begründungen nebeneinander dar, um auf die Verwobenheit der Argumentationsfiguren anhand des schulpädagogischen Forschungs- und Praxisbereiches „Ganztagsschule“ zu verweisen.

Tabelle 1: Begründungen zum Ausbau und Argumente für gebundene Ganztagsschulen

Pädagogische Argumente	Soziologische Argumentationsfiguren
Sozialer Wandel Familie	Familiensoziologie: Auflösung der „klassischen“ Funktionen von Familie
Bessere Vereinbarkeit Beruf/Familie; Erwerbstätigkeit der Mütter	Geschlechterverhältnisse im Umbruch
Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg; Abbau von Selektionshürden	Theorien sozialer Ungleichheit
keine Schule mit kompensatorischem Charakter	Labeling-approach; soziale Stigmatisierung
Soziales Lernen; Gewaltprävention	Sozialisatorische Bedeutung von peer groups; Anerkennung; Desintegration

Ein zentrales pädagogisches Argument basiert auf familiensoziologischen und demografischen Erkenntnissen: Ganztagsschule wird als „zeitgemäße“ bildungspolitische Reaktion auf sozialen Wandel der Familie beschrieben und als „Antwort“ auf den demografischen Wandel unserer Gesellschaft: die sinkende Anzahl der Kinder, die Verlängerung der Lebensarbeitszeit, das „Älterwerden“ der Gesellschaft und die veränderten Geschlechterverhältnisse. An soziologischen Argumentationsfiguren fließen hier Annahmen über das Brüchigwerden der „klassischen“ Funktionen von Ehe und Familie aus funktionalistischer und differenzierungstheoretischer Sicht mit ein (vgl. *Nave-Herz* 2004). Der Ganztagsschule wird nicht nur eine familienergänzende Funktion zugesprochen, sondern im 12. Kinder- und Jugendbericht wird eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gefordert und die Stärkung des Bewusstseins nach einer öffentlichen Gesamtverantwortung für eine „Bildung für alle“ (vgl. *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* 2005, S. 39).

Ganztagsschulen schaffen bessere Bedingungen für die Partizipation von Müttern am Erwerbsleben und sie ermöglichen Eltern eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie – auch geschlechtersoziologische Annahmen spielen in den pädagogischen Argumentationsweisen eine Rolle: Kritik an geschlechtlichen Asymmetrien, der Muttermythos als soziale Konstruktion, Konflikte in Partnerschaften, das Ernährermodell im Abseits, Zwei-Erwerbstätigenfamilien etc. sind in diesem Kontext zu nennen (vgl. z.B. *Becker-Schmidt* 1989; *Koppetsch/Burkart* 1999; *Leitner/Ostner/Schratzenstaller* 2004). Argumentiert wird auch demografisch und bevölkerungspolitisch mit Zusammenhängen zwischen

Ganztagsschulen als
Beispiel
schulbezogener
Sozialisations-
forschung

der Schaffung von Angeboten öffentlicher Ganztagsbildung und -betreuung zum einen, der Förderung weiblicher Erwerbstätigkeit zum andern und der Höhe der Geburtenrate in den europäischen Ländern zum dritten.

Der Abbau sozialer Selektionshürden, die Schaffung von mehr Chancengerechtigkeit und das Aufbrechen des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg sind zentrale schulpädagogische Argumente zur Forderung gebundener Ganztagschulen, basierend auf soziologischen Erkenntnissen aus Theorien zur sozialen Ungleichheit (vgl. z.B. *Bourdieu* 2001). Bildungstheoretiker/innen und -forscher/innen wehren sich gegen die soziale Stigmatisierung der Ganztagschule, die keinesfalls zum Angebot für ausschließlich leistungsschwache und/oder verhaltensbeeinträchtigte Schüler/innen, Kinder von Alleinerziehenden und berufstätigen Eltern oder für Kinder mit Migrationshintergrund werden dürfe. Eine Ganztagschule als „Defizitschule“ mit kompensatorischem Charakter wird abgelehnt. In diesen Begründungen kommen soziologische Argumentationsfiguren aus interaktionistischen Theorien zum Vorschein.

Aus kindheits- und jugendsoziologischen Forschungen stammen auch einige Begründungen zur Schaffung von mehr ganztägigen Betreuungsangeboten. Die Ganztagschuldebatte orientiert sich etwa an Befunden aus repräsentativen Jugendstudien, die bereits seit den 1980er-Jahren auf die zunehmende Bedeutung von peer groups und Altersgleichen für Sozialisationsprozesse der Heranwachsenden verweisen: die gewachsene Bedeutung der Freizeitgestaltung mit Freund/innen und Mitschüler/innen innerhalb wie außerhalb der Schule, die Entwicklung einer kindgerechten Lernkultur durch einen rhythmisierten Tagesablauf sowie die Notwendigkeit sozialen Lernens, Gewaltprävention und Persönlichkeitsstärkung (vgl. *Holtappels u.a.* 2008; *Prüß u.a.* 2009; *Popp* 2009). Vorhandensein und Wahrnehmung von Akzeptanz und Anerkennung durch Lehrpersonen zum einen, Wertschätzung, Integration und gute Freunde in der Klasse oder in der Schule zum anderen, entfalten eine gewaltpräventive Wirkung (vgl. *Tillmann u.a.* 1999). Mit solchen Befunden werden Erkenntnisse aus soziologischen und sozialphilosophischen Theorietraditionen hinzugezogen, wie etwa das Anerkennungstheorem (vgl. *Honneth* 2001) oder das schon erwähnte Sozialisationsmodell der Desintegration (vgl. *Heitmeyer* 1995). Man mag einwenden, dass die genannten soziologischen Argumentationsfiguren nicht in elaborierter und angemessener theoretischer Breite für die schulische Sozialisationsforschung fruchtbar gemacht wurden, sondern eher eklektisch in „passenden Versatzstücken“. Feststellbar ist jedoch ein von Seiten der Erziehungswissenschaft, Schulentwicklung, Jugend- und Sozialisationsforschung initiiertes Bemühen um die Integration soziologischer Erkenntnisse in Forschung und Ergebnisinterpretation.

6 Fazit: Die Einseitigkeit der Rezeption

Die Jugendsoziologie und ihre Vertreter/innen sowie Sozialisationstheoretiker/innen und -forscher/innen sind im deutschsprachigen Raum erziehungswissenschaftlich orientiert. Das betrifft sowohl ihre institutionelle Zuordnung als

auch die dominanten Arbeits- und Forschungsschwerpunkte. Für Forschung und Theoriebildung innerhalb der Soziologie scheinen jugendsoziologische und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse gegenwärtig kaum eine Bedeutung zu haben. Eine ältere Studie mag hier einen Ausnahmestatus besitzen: 1975 erschien die in der Tradition der Kritischen Theorie stehende soziologische Arbeit von *Rainer Döbert* und *Gertrud Nunner-Winkler* – beide waren Mitarbeitende von *Jürgen Habermas* – zu „Adoleszenzkrise und Identitätsbildung“ (vgl. 1982). Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine interdisziplinäre, Theorien verbindende Studie, die Sozialisationsprozesse, Identitäts- und Persönlichkeitsbildung im Jugendalter aus einer dezidiert soziologischen Perspektive – unter Anleihen aus Psychoanalyse und Theorie der moralischen Urteilsfähigkeit – zum Thema gemacht hat. Diese Publikation wurde sowohl in der Soziologie als auch in der Erziehungswissenschaft intensiv diskutiert. Ansonsten muss von einem einseitigen Rezeptionsgeschehen ausgegangen werden: Theoretische Impulse der Soziologie fließen in die erziehungswissenschaftliche Forschung und werden dort verwertet – nicht umgekehrt (vgl. dazu auch den Beitrag von *Albert Scherr* in diesem Heft).

Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung avancierten vor allem unter Berücksichtigung jugendsoziologischer Fragestellungen zu einem breiten Theorie- und Forschungsfeld in der Erziehungswissenschaft, wobei mit dem Paradigma der Sozialisation, wie gezeigt wurde, schon seit den 1970er-Jahren die Idee von Forschung und Theoriebildung unter einer gesuchten interdisziplinären, transdisziplinären Perspektive bestimmend war. Sozialisation kann somit – trotz vielfacher Kritik – als grenzüberschreitendes Konstrukt Geltung beanspruchen. Das spezifische Profil der jugendsoziologischen Forschung im Medium von Sozialisation ist vor allem eines, das als Errungenschaft der Erziehungswissenschaft Geltung beanspruchen kann, und auf das die Erziehungswissenschaft als Disziplin durchaus stolz sein dürfte. Ein wichtiges Ziel des vorliegenden Beitrags besteht auch darin, disziplinär und professionell unterschiedlich „verortete“ Leser/innen nachdenklich zurückzulassen und zu einer weiterführenden Diskussion anzuregen.

Anmerkungen

- 1 Sowohl das herausfordernde Spannungsverhältnis als auch die damit verbundenen Gefahren ergeben sich mit Sicherheit auch bei den zum Teil sehr disziplinspezifischen methodologischen Prämissen und forschungsmethodischen Orientierungen. Dieser Problemaufriss wird in dem Beitrag jedoch nicht weiter verfolgt. Genauso wenig, wie die historisch gewachsene und institutionelle Zuschreibung der Disziplinen.
- 2 Als weiteres Beispiel für die disziplinäre Unterscheidung von „pädagogischer Soziologie“ und „Soziologie der Erziehung“ kann die 1998 erfolgte Umbenennung der „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie“ in „Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation“ angeführt werden. Als Begründung wurde das wachsende Interesse für eine stärkere Berücksichtigung von Themenbereichen der angelsächsischen „Sociology of Education“ sowie nach Bildungssystemanalysen und Beiträgen der kritischen Erziehungswissenschaft genannt (vgl. *Serfl* 2002, S. 8f.), obgleich diese Ausrichtung so dezidiert nicht erfolgte. Die Namensänderung könnte jedoch auch der Intention geschuldet sein, „Sozialisation“ in den disziplinären Kontext der Soziologie zu stellen.
- 3 Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass „Sozialisation“ in der Soziologie eine Rolle spielt und inhaltlicher Bestandteil von Bachelor- oder Masterstudien ist. Auch am Deut-

schen Jugendinstitut, am Institut für Schulentwicklungsforschung oder in interdisziplinären Zentren für Frauen- und Geschlechterforschung/Gender Studies sind Soziolog/innen tätig, die sich mit theoretischen und empirischen Fragestellungen von Sozialisation befassen. Jedoch existieren die Jugendsoziologie oder eine sozialisationstheoretisch akzentuierte Jugendforschung nicht als Forschungsschwerpunkte innerhalb der Soziologie.

- 4 Zwischen 2002 und 2006 kam es auch im Rahmen (de)konstruktivistischer Geschlechtertheorien zu einer Grundsatzkritik am Konzept der Sozialisation, das zum Teil zu einer problematischen Tabuisierung sozialisationstheoretischer Fragestellungen bei Analysen von Geschlechterverhältnissen führte (vgl. *Maihofer* 2002). In einer daran anschließenden Diskussion um das Verhältnis von Sozialisation und Geschlecht wurde jedoch die Verabschiedung der Geschlechterforschung von der Sozialisationsforschung nicht als opportun erachtet (vgl. *Bilden/Dausien* 2006).
- 5 Besagter Sonderforschungsbereich lief Ende 1997 aus. Aus Platzgründen können nicht alle Forschungsschwerpunkte des SFB 227 angeführt werden. Ein guter Überblick zu den Themenbereichen findet sich auf der Forschungs-Website des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung (vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/zkjf/forschung.html>) und in der von *Jürgen Mansel* 2009 verfassten Tagungsbeschreibung „25 Jahre Jugendforschung in Bielefeld“ (in diesem Heft).

Literatur

- Becker-Schmidt, R.* (1989): Frauen und Deklassierung. Geschlecht und Klasse. In: *Beer, U.* (Hrsg.): *Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik* (2. Aufl.). – Bielefeld, S. 213-266.
- Bertram, H.* (1995): *Das Individuum und seine Familie* (DJI-Familiensurvey Bd. 4). – Opladen.
- Bilden, H./Dausien, B.* (2006): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* – Opladen/Farmington Hills.
- Böhnisch, L.* (1996): *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung.* – Weinheim/München.
- Bolte, K. M.* (1988): *Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland* (6. Aufl.). – Opladen.
- Bourdieu, P.* (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* – Hamburg.
- Brinkmann, W.* (1986): *Zur Geschichte der pädagogischen Soziologie in Deutschland. Dogmenhistorische Studien zu ihrer Entstehung und Entwicklung.* – Würzburg.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj/Abteilung5/Pdf-Anlagen/Zwölfter-kjb.property=pdf.pdf> (30. 11. 2008).
- Döbert, R./Nunner-Winkler, G.* (1982): *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften* (3. Aufl.). – Frankfurt.
- Durkheim, E.* (1977): *Über die Teilung der sozialen Arbeit* (Originalausgabe 1930). – Frankfurt.
- Eisenstadt, Sh. N.* (1966): *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur* (Originalausgabe 1956). – München.
- Geulen, D.* (2005): *Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt.* – Weinheim/München.
- Geulen, D./Hurrelmann, K.* (1980): *Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie.* In: *Hurrelmann, K./Ulich, D.* (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung.* – Weinheim, S. 51-67.
- Grundmann, M.* (2004): *Aspekte einer sozialisationstheoretischen Fundierung der Jugendforschung.* In: *Hoffmann, D./Merkens, H.* (Hrsg.): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung.* – Weinheim/München, S. 17-34.

- Heitmeyer, W. u.a. (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. – Weinheim/München.
- Hoff, E. H. (Hrsg.) (1990): Die doppelte Sozialisation Erwachsener: zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. – München.
- Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecker, L. (Hrsg.) (2008): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. – Weinheim/München.
- Honneth, A. (2001): Rassismus als Wahrnehmungsdeformation. *Neue Rundschau*, 112, 3, S. 159-165.
- Hradil, S. (1989): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus (2. Aufl.). – Opladen.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv-realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 1, S. 91-103.
- Jungmann, W./Huber, K. (Hrsg.) (2009): Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft. – Weinheim/München.
- Kohn, M. (1981): Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. – Stuttgart.
- Koppetsch, C./Burkart, G. (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtnormen im Milieuvvergleich. – Konstanz.
- Leitner, S./Osner, I./Schratzstaller, M. (Hrsg.) (2004): Wohlfahrtsstaat und Geschlechterverhältnis im Umbruch. Was kommt nach dem Ernährermodell? – Wiesbaden.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 2 Jugend-Zeugnis (6. Aufl.). – Reinbek.
- Maihofer, A. (2002): Geschlecht und Sozialisation. *Erwägen, Wissen, Ethik* 13, 1, S. 13-26.
- Mannheim, K. (1970): Das Problem der Generationen. In: *ders.: Wissenssoziologie* (2. Aufl.). – Neuwied, S. 509-565.
- Mannheim, K./Stewart, W.A.C. (1973): Einführung in die Soziologie der Erziehung (Originalausgabe 1962). – Düsseldorf.
- Mansel, J. (1999): Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld von Realität, Deutungen und konstruierten Bildern. In: *Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J./Treumann, K.-P.* (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. – Opladen, S. 43-57.
- Mansel, J. (2009): 25 Jahre Jugendforschung in Bielefeld. *Diskurs für Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 3 [in diesem Heft].
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (2003): Jugendforschung und Sozialisationstheorie. Über Möglichkeiten und Grenzen der Lebensgestaltung im Jugendalter. In: *Mansel, J./Griese, H. M./Scherr, A.* (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. – Weinheim/München, S. 75-90.
- Nave-Herz, R. (2004): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. – Weinheim/München.
- Pädagogik (2009): <http://wikipedia.org/wiki/P%C3%A4dagogik>, Stand: 21. 02. 2009.
- Parsons, T. (1968): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft. In: *ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit* (Originalausgabe 1964). – Frankfurt a.M.
- Popp, U. (2002): „Sozialisation“ – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 6, S. 898-917.
- Popp, U. (2009): Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule. In: *Die Ganztagschule*, 49, 1, S. 5-23.
- Prüß, F./Kortas, S./Schöpa, M. (Hrsg.) (2009): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. – Weinheim/München.
- Reble, A. (2002): Geschichte der Pädagogik (20. Aufl.). – Stuttgart.
- Schelsky, H. (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. – Düsseldorf/Köln.
- Scheuch, E. K./Daheim, H. (1970): Sozialprestige und soziale Schichtung. In: *Glass, D. V./König, R.* (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. *KZfSS Sonderheft* 5. – Köln, S. 65-103.
- Sertl, M. (2002): Grundlinien einer Soziologie der Schule. *ÖFEB-Newsletter*, 2, 1, S. 4-17.

- Simmel, G.* (2001): Über soziale Differenzierung. In: *Simmel, G.*: Aufsätze 1887-1890 (hrsg. von Heinz-Jürgen Dahme; 2. Aufl.) – Frankfurt a.M.
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H. G./Meier, U./Popp, U.* (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. – Weinheim/München.
- Tönnies, F.* (2004): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie (Erstausgabe 1887). – Darmstadt.
- Weber, M.* (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie (Erstausgabe 1921). – Tübingen.
- Zinnecker, J.* (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: *Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. – Weinheim/München, S. 9-24.
- Zinnecker, J.* (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? In: *Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U.* (Hrsg.): Kinder und Kindheit. – Weinheim/München, S. 31-54.
- Zinnecker, J.* (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 3, S. 272-290.